

# PERSPECTIVA

REVISTA DO CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

Volume 38, n. 1 – p. 01 – 14, jan./mar. 2020 – Florianópolis

ISSNe 2175-795X

## Infância e Etnografia: dialogia entre alteridades e similitudes


**Manuela Ferreira Ferreira**  
**Patricia de Moraes Lima**

### Resumo


Observa-se que nas últimas décadas, as pesquisas com crianças ganharam lugar de destaque no campo dos Estudos da Infância, chamando atenção para metodologias que se ancoram na premente necessidade de garantia, proteção e defesa dos seus direitos. À luz desse cenário, e dos desafios colocados pela pesquisa etnográfica com crianças, argumenta-se que as crianças habitam o mundo e produzem alteridades que interpelam pensar sobre esse horizonte demarcador de sua geração e linguagem. Considerando os contributos da etnografia, entendemos que uma maior aproximação epistemológica e metodológica à infância i) reconhece a alteridade mas não a dissocia das similitudes e das diferenças mutuamente partilhadas e, simultaneamente ii) apoia-se na reflexividade crítica para ultrapassar o uso habitualmente dicotômico daqueles conceitos a fim de melhor compreender as culturas produzidas pelas crianças na relação dialógica com adultos e outras crianças. É neste alinhamento que situamos a etnografia como uma metodologia particularmente útil, sublinhando os seus contributos para sustentar empiricamente os fundamentos da concessão das crianças como atores sociais e como cidadãs.

**Palavras-chave:** Etnografia. Infância. Adulter. Alteridades. Similitudes.

#### **Manuela Ferreira Ferreira**

Universidade do Porto, U.Porto,  
PortugalE-mail: [manuela@fpce.up.pt](mailto:manuela@fpce.up.pt) <http://orcid.org/0000-0003-4512-1669>

#### **Patricia de Moraes Lima**

Universidade Federal de Santa  
Catarina, UFSCE-mail: [patricia.demoraeslima@gmail.com](mailto:patricia.demoraeslima@gmail.com) <http://orcid.org/0000-0001-7741-3709>

Recebido em: 21/05/2019

Aprovado em: 02/12/2019

<http://www.perspectiva.ufsc.br> <http://dx.doi.org/10.5007/2175-795X.2020.e61820>

**Abstract****Childhood and Ethnography: dialogue between alterities and similarities****Keywords:**

Ethnography.  
Childhood.  
Adulthood.  
Alterities.  
Similarities.

It is observed that in the last decades, research with children has gained prominence in the field of Childhood Studies, calling attention to methodologies that are anchored in the pressing need for guarantee, protection and defense of their rights. In light of this scenario, and the challenges posed by ethnographic research with children, it is argued that children inhabit the world and produce alterities that instigate us to think about this demarcation horizon of their generation and language. Considering the contributions of ethnography, we understand that a greater epistemological and methodological approach to childhood i) recognizes alterity but not the dissociation of similarities and differences that are mutually shared and, simultaneously ii) relies on critical reflexivity to overcome the habitually dichotomized use of those concepts in order to better understand the cultures produced by children in the dialogical relationship with adults and other children. It is in this alignment that we place ethnography as a particularly useful methodology, underlining its contributions to empirically support the fundamentals of granting children as social actors and as citizens.

**Resumen****Infancia y etnografía: diálogo entre alteridades y similitudes****Palabras clave:**

Etnografía.  
Infancia. Adultez.  
Alteridades.  
Similitudes.

Se observa que en las últimas décadas, la investigación con los niños ha ganado importancia en el campo de los Estudios de la Infancia, llamando la atención sobre las metodologías que están ancladas en la urgente necesidad de garantizar, proteger y defender sus derechos. A la luz de este escenario, y los desafíos que plantea la investigación etnográfica con niños, se argumenta que los niños habitan el mundo y producen alteridades que se desafían mutuamente a pensar en este horizonte demarcado de su generación y lenguaje. Considerando las contribuciones de la etnografía, entendemos que un enfoque epistemológico y metodológico más cercano a la infancia i) reconoce la alteridad pero no la disociación de las similitudes y diferencias compartidas entre sí y simultáneamente ii) se basa en la reflexividad crítica para superar el uso habitualmente dicotomizado de esos conceptos para comprender mejor las culturas producidas por niños en la relación dialógica con adultos y otros niños. Es en esta alineación que colocamos la etnografía como una metodología particularmente útil, subrayando sus contribuciones para apoyar empíricamente los fundamentos de la concesión de niños como actores sociales y como ciudadanos.

## Problematizar as dicotomias para conhecer as crianças - introdução

Os Estudos Sociais da Infância, que no contexto sócio-histórico da ratificação da Convenção dos Direitos da Criança (BRASIL, 1990) ganharam um lugar de destaque nos contextos acadêmicos, têm apontado para a premente importância de interrogar as metodologias que se dedicam às pesquisas com as crianças. Trata-se de um desafio epistemológico que requer a ruptura com um conhecimento hegemônico no ocidente, produzido no campo do que se tem produzido nas Ciências Sociais (CS), pautado por tomar o adulto e a sua adultez como pontos de referência para conhecer e produzir conhecimento acerca da infância, das crianças e dos seus modos de vida.

Com efeito, o adulto, visto como o expoente mais acabado de um processo de desenvolvimento biopsicossocial foi, e continua sendo, tomado como a bitola, a partir da qual as crianças não só são observadas, medidas, avaliadas, classificadas e ordenadas como também, é concebida, organizada e controlada a sua existência (FERREIRA, 2000; TURMEL, 2008). Procedendo por comparações e analogias que procuram averiguar as suas similitudes e diferenças, tratar-se-ia de saber e avaliar até que ponto as crianças aproximam-se ou distanciam-se da morfofisiologia e cognição adultas e seu universo sociocultural. Consequências deste pensamento adultocêntrico que informa o paradigma desenvolvimental (TURMEL, 2008) foram, entre outras, a colonização das disciplinas das Ciências Sociais que desde a modernidade têm-se dedicado ao estudo da infância; a sua standardização, normatização e normalização; e ainda, a sua translação social através da circulação e ampla difusão de uma visão das crianças como seres incompletos e imaturos (FERREIRA, 2000; TURMEL, 2008). Deste modo, a centralidade adulta e sua cultura exercem domínios e reiteram forças *sobre* e *em* contraposição ao que nomeamos como o seu reverso, a infância e as crianças, submetendo-as e prescrevendo-as a um *dever-ser* (KOHAN, 2003; LIMA, 2006). Estabelecem, com isso, uma condição marcada pela distância e diferença a um *outro estrangeiro*, a que fazem corresponder um lugar menor e subalterno. Nas palavras de Jenks (1982 *apud* Wyness, 2015, p. 115), na teoria social, a criança ao ser sempre medida e avaliada em comparação com o adulto visto como ontologicamente completo e estabelecido, constitui um outro “incompleto” e com escasso estatuto ontológico.

Assim sendo, mesmo que podendo partilhar algumas semelhanças morfológicas com os adultos, e dotadas de uma série de “capacidades para...”, as crianças seriam, desde modo, paradoxalmente, entendidas e classificadas como uma categoria oposta, mas intrinsecamente relacional, dadas as vulnerabilidades inerentes e estruturais que caracterizam a infância humana (BERGER; LUCKMAN, 1999) e que a colocam sob a dependência direta daqueles, para quem, recíproca e idealmente deveriam orientar as suas ações. A relação de poder e de supremacia cultural inerente ao adultocentrismo constrói, portanto, visões não só reducionistas, lineares e fixistas da realidade como, também, categorias conceituais singularizadas e internamente homogêneas. Por essa via, aquilo que tem sido um processo sócio-histórico resultante da

atividade humana de classificar e de ordenar o mundo tem sido apreendido *como se* fossem fatos da natureza, produtos da “natureza das coisas”, ou seja, como processos de objetivação extrema que reificam a realidade social. (BERGER; LUCKMAN, 1999).

Como condição necessária ao processo de ruptura e crítica epistemológica configurado pelos Estudos Sociais da Infância<sup>1</sup>, têm-se então, destacado metodologias de pesquisa que atribuem às crianças um *outro* lugar mediante o seu reconhecimento como *outros* sujeitos produtores de sentido, portadores de uma “voz” própria (FERREIRA, 2004; FERREIRA & ROCHA, 2012) que importa aos adultos conhecer não apenas para melhor se salvaguardar o seu bem-estar subjetivo, mas também para poder “reconhecer que existem outros ‘territórios’ e [assim] enxergar com maior nitidez os contornos e limites históricos de [nossos] próprios valores.” (FONSECA, 1999, p. 65). É neste alinhamento que situamos a etnografia como “uma metodologia particularmente útil porque permite captar uma voz mais directa das crianças e a sua participação na produção de dados sociológicos” (JAMES; PROUT, 1997, p. 08; QVORTRUP, 1996, p. xi), sublinhando os seus contributos para sustentar empiricamente os fundamentos da concessão das crianças como atores sociais e como cidadãos. (JAMES; PROUT, 1997, JAMES; JENKS; PROUT, 1998; PROUT, 2005; CORSARO, 1997; WYNESS, 2015).

Não obstante, pretendemos levar mais longe os desafios colocados a partir da prática etnográfica com crianças problematizando as dicotomias marcadas na relação entre adultos e crianças, seja pela ênfase na sua similitude ou na sua alteridade, chamando atenção para os processos dialógicos que se estabelecem nas suas interdependências e alargando-as das relações intergeracionais às intrageracionais.

### Da etnografia como modo particular de conhecer as crianças

O acolhimento da etnografia no âmbito dos Estudos Sociais da Infância compreende-se num contexto sociopolítico e de pesquisa favorável à descoberta dos mundos sociais e culturais das crianças *reais, de carne e osso*. Porém, essa relação não se dá à margem da própria história da gênese e afirmação deste campo disciplinar nas CS nem da importância crucial que, à época e no seu seio, assumiu a abordagem teórica que James, Jenks e Prout (1998) cunharam de “criança tribal”: contra as perspectivas socioantropológicas que remetiam as crianças para uma condição pré-social face ao adulto, à semelhança do “bom selvagem” perante o “homem civilizado”, aqui, “a criança é honrada e a sua autonomia é celebrada” (James, Jenks e Prout, 1998, p. 29; Mayall, 1994 *apud* FERREIRA, 2004, p. 21), e isso acontece, sobretudo, por meio de pesquisas etnográficas capazes de descrições antropológicas detalhadas acerca de suas culturas e complexidade de seus mundos de vida. Contrapondo ao modelo dominante da criança em desenvolvimento que a definia como incompetente, a novidade dessa abordagem está em considerar que as crianças têm, realmente, uma determinada ação e competências como atores sociais,

---

<sup>1</sup> Os Estudos Sociais da Infância constituem-se como campo de conhecimento que se ancora na concepção da infância como construção social e das crianças como atores de significativa participação na construção histórica e da cultura.

cabendo ao pesquisador sair a campo e descobri-las. O êxito de tal empreitada permitiu abrir um espaço para a infância na Sociologia moderna e para configurar uma *Sociologia das Crianças* (PROUT, 2005; 2010) e, ainda, para estender o método etnográfico às crianças. Não obstante, tais feitos ocorreram, em grande medida, ainda dentro de um conjunto de oposições dicotomizadas que caracterizaram as CS e a sociologia moderna, em que se destacavam: ação e estrutura; natureza e cultura; ser e devir. (PROUT, 2005; 2010). Ora, nesse movimento, também a etnografia não escapou de tais lógicas e isso ficou patente na acentuação atribuída às relações de alteridade e na autoridade etnográfica incontestável do/a adulto/a-etnógrafo/a que só mais tarde passa a ser alvo incontornável de reflexividade crítica (JAMES, 2007; SPYROU, 2018).

Com efeito, o método etnográfico, sendo um modo particular de estudar empiricamente alguma noção de alteridade, e constituindo-se, ele próprio, na relação de alteridade entre pesquisadores e pesquisados, ao ser reenviado às crianças, visa cumprir o princípio da sua adequabilidade uma vez que o anima a “tentativa de entender, de alguma forma, como ‘entendemos entendimentos’ diferentes do nosso.” (GEERTZ, 2000, p. 12). Ora, num momento como o da fundação dos Estudos Sociais da Infância, o afã de fazer jus ao “aqui e agora” das crianças como seres sociais reverteu, em alguns estudos etnográficos iniciais, numa exaltação das diferenças culturais entre adultos e crianças que se traduziram em uma circunscrição radical das culturas das crianças de outras culturas copresentes, vendo-se como virtude a sua separação dos adultos e defendendo-se que, nessas circunstâncias, elas não só tornavam explícitas suas especificidades enquanto tal, como ainda eram capazes de desempenhar tarefas sociais mais complexas e originais (Wyness, 1999, p. 355 *apud* Ferreira, 2004). Não estando propriamente em causa o alcance de tais afirmações, em especial no que se refere ao desconhecimento que muitos adultos revelam acerca da autonomia infantil, elas não deixaram de incorrer no risco de alimentar uma certa visão romantizada das culturas infantis, não indo muito longe na interrogação da sua natureza e funções, descontextualizando-as — crianças e suas culturas —, “como se” ambas vivessem suspensas e além das estruturas sociais; “como se” delas estivesse alheada uma parte importante das suas ações e situações com os adultos e o mundo adulto; “como se” a heterogeneidade biossocial infantil estivesse subsumida aos seus traços mais homogêneos e, finalmente, “como se” o universo das culturas das crianças se resumisse ao brincar.

Assim representadas, como se se tratasse de uma espécie de “uma ‘tribo’ demasiado exótica e à parte da sociedade” (JAMES; JENKS; PROUT, 1998; MAYALL, 1994, 1996 *apud* FERREIRA, 2004, p. 21), o que (per)inversamente parece reforçar-se é o estatuto de marginalidade das crianças e a infantilização da própria infância. Nesse caso, fica ainda por esclarecer o paradoxo de que se as diferenças entre as crianças e os adultos são, afinal, tão diferentes e distantes, como é que se tornou possível, aos adultos, interpretá-las a partir da perspectiva das crianças?

Sabendo-se que o conhecimento produzido acerca das crianças é levado a cabo por adultos

(ALMEIDA, 2009), e que na etnografia com crianças a alteridade assume um carácter acentuado dadas as diferenças biosocioculturais entre adultos e crianças, o conhecimento que daqui resulta parece trabalhar para enfatizar as diferenças entre ambos, ao mesmo tempo que, simultaneamente, e por comparação e contraste, evidencia as suas especificidades, essencializando-as e naturalizando-as. Subjaz-lhe ainda uma espécie de adultocentrismo invertido, e complacente, seja porque se tomam as descrições etnográficas das crianças como autoridades que falam por si só e/ou se negligenciam as relações e as dinâmicas de poder entre adultos e crianças e entre estas, e/ou porque o/a etnógrafo/a parece não demonstrar qualquer afetação decorrente do trabalho de campo, não refletindo também acerca da sua adultez. (JAMES, 2007; UPRICHARD, 2009; JOHANSSON, 2011; SPYROU, 2018).

A crítica que emerge na própria Sociologia da Infância (PROUT, 2005; 2010), apontando o dedo à ortodoxia teórico-conceitual em que esta permaneceu enredada, nas suas contradições perante as transformações sociais da modernidade tardia em curso, foi/é reveladora do “peso” das permanências que, sob dicotomias modernas de pensamento, obstam à ruptura epistemológica com uma tradição que se almeja superar. Nesta associação entre Estudos Sociais da Infância e etnografia com crianças, da ausência ao “exotismo” com que foram e, por vezes, ainda continuam a ser vistas as crianças e as suas culturas, a “faceta de diferença [...] e passou a incluir vários tipos de “diferença próxima”. (PEIRANO, 2000, p. 225). Ou seja, a etnografia, enquanto metodologia crucial à ruptura com o conhecimento hegemônico acerca das crianças, como já aludimos, passou a incluir dentro desse mesmo processo dialógico e reflexivo as diferenças inerentes ao/à próprio/a etnógrafo/a e suas práticas no terreno; uma condição ético-metodológica necessária para esclarecer os modos de conhecer as crianças e seus mundos sociais. Este *turning-point* corre a par dos “avisos à navegação” feitos por James (2007) acerca das armadilhas em que podem cair as etnografias com crianças, as quais acabam, muitas vezes, alimentando a retórica do “dar voz às crianças”, e por mascarar uma série de questões conceituais e problemas epistemológicos. Referenciada aos debates antropológicos dos anos 80 sobre as questões epistemológicas, metodológicas e éticas relativas à escrita das culturas, neste caso, as das crianças, James (2007) debruça-se sobre as questões da *autoridade etnográfica* e das *políticas de representação* para reiterar que *as perspectivas das crianças, o ponto de vista das crianças, ouvir as vozes das crianças* têm que ser encarados como pontos de vista a partir dos quais se define qualquer análise, ao invés de descrições definitivas de fenómenos empíricos corporizados nas palavras que as crianças dizem.

Apesar de tudo, são reconhecidas à etnografia com crianças vantagens por permitirem um maior refinamento conceitual acerca das crianças e suas agências, complexificando a compreensão da sua natureza, modalidades e funções (PUNCH, TISDALL, 2012; WYNESS, 2015), ou por substanciarem uma abordagem mais dinâmica das relações intergeracionais (ALANEN; MAYALL, 2001), ou por desconstruírem as relações entre pares como homogeneidade (FERREIRA, 2004). Em qualquer dos casos, tanto do ponto de vista teórico como metodológico, não será possível avançar sem se entrar em



linha a conta com o adulto e a sua adulez (LEE, 2001; JOHANSSON, 2011; WYNESS, 2013; GARNIER, 2014), o que obriga a repensá-lo, e às crianças, no âmbito das relações dialógicas em que tomam lugar as suas respectivas agências, e de como aí coexistem redes de interdependências, diferenciações e de autonomias relativas.

Na versão metodológica deste movimento resta então lidar com a “ironia” etnográfica: para descobrir o que as crianças pensam que são não é necessário sentir como elas sentem, pois é simplesmente impossível; nem tornar-se um nativo, pois é impraticável e inevitavelmente falso; mas antes ter de aprender como viver com elas sendo de outro lugar e tendo um mundo próprio completamente diferente. (GEERTZ, 2000). Essa consciência tem-se refletido num maior aprofundamento da reflexividade do/a etnógrafo/a e daquilo que são as transformações propiciadas pela experiência no terreno. (HUNLETH, 2011; JOHANSSON, 2011).

### **A etnografia com crianças como experiência de alteridades, similitudes, dialogismo e transformação**

Defender que nas pesquisas com crianças a etnografia constitui-se um campo ontológico, epistemológico, metodológico e ético que permite adensar a análise dos contextos micropolíticos do cotidiano da infância, requer a interrogação de alguns dos conceitos mais clássicos e permanentes usados para compreender essas culturas. O mesmo é dizer que voltar à reflexão acerca da noção de alteridade requer agora explorar, também, as suas interfaces e conexões com a noção de similitude, situando e perspectivando ambas, alteridades e similitudes, como integrantes das relações dialógicas que, mesmo liminarmente, se estabelecem entre adultos e crianças.

#### *Das alteridades: devir-criança e devir-adulto*

As crianças habitam o mundo a partir de uma alteridade que interpela a pensar e a pesquisar sobre esse horizonte demarcador de sua geração e sua linguagem por relação aos adultos, mas agora também por relação a *outro*-crianças, pois o *outro*, qualquer que ele seja, é, como afirma Morin (2002, p. 77), “ao mesmo tempo, semelhante e dissemelhante; semelhante pelos traços humanos ou culturais comuns; dissemelhante pela singularidade individual ou pelas diferenças étnicas”. Ora, tal como Fonseca (2000) nos diz, o método etnográfico é marcado pela busca de alteridades, por buscar compreender outras maneiras de ver, ser e estar no mundo. Daí que para aprender a conhecer a cultura do *outro* se imponha ao pesquisador-adulto trabalhar a gestão de estranhezas e familiaridades entre/para com o *nativo* - crianças, ora tornando este *outro* um *outro próximo* ora tornando-o um *outro distante* (Geertz, 2000).

Mediados por essa perspectiva que se estende pelo reconhecimento das diferenças, e na importância de olhar a realidade de uma maneira interessada, com um olhar etnográfico que permita captar que a existência se dá a partir do *outro* (HALL, 2003), as contribuições de Kohan (2004, 2007),

Larrosa (2004), Dornelles (2005, 2010), Bujes (2005), Lima (2006, 2011) ajudam-nos a ir mais longe: trata-se de deslocar o conceito de infância de uma temporalidade essencialmente moderna, que prima pela soberania da linguagem (AGAMBEM, 2004), para o entendimento que temos constituído para nomear e dizer sobre e/com a *criança*. Nesse esforço está a possibilidade de ampliar noções acerca da temporalidade e, com isso, de afrontar a linearidade cronológica que afirma o acabamento da vida na adultez, em contraposição ao *inacabamento e incompletude* da infância.

Neste sentido, Kohan (2007) retoma dos gregos, e particularmente de Aristóteles e Heráclito, a definição de tempo *chrónos* e do tempo *aión* para falar sobre o desdobramento dessas duas dimensões e dos modos pelos quais podemos pensar a infância. Assim, embora na infância apareça, e sobre ela se imponha, a noção de tempo cronológico pelo imperativo *dos homens e da sua adultez*, o tempo notadamente presente na experiência da infância é o não-cronológico, ou seja, é o tempo da densidade, da desmedida e acaso, ou seja, o *tempo-aión*. Por conseguinte, toda tentativa de fixar a infância numa única designação constitui-se num exercício de encerrar, de sobrepor um valor, uma norma, uma posição-de-sujeito (FOUCAULT, 2004) que institui territórios e, pretensiosamente, designa a si toda a palavra, aprisionando-a e aprisionando-se a ela. Ora, “as crianças ocupam as ruas em manada” (JÓDAR; GÓMEZ, 2002, p. 85), como cartografias de intensidades por entre as quais sustentam seus trajetos e se conectam com isso, ao acaso, ao distante e ao indeterminado – “a ocupação do espaço da criança é um estar no mundo sem medida” (JÓDAR; GÓMEZ, 2002, p. 85), e as imagens que reúnem as crianças em tempos sem medidas subvertem o acabamento dos corpos e das suas identidades, lançam imagens fluídas que trajetam fluxos de um *devir*. O *devir* instaura assim outra temporalidade que não é a da história, pois experimenta e explora a alteridade da existência. Para Deleuze e Guattari (1997) “o devir não é um estado já codificado e identificado”; tampouco perspectiva em seus extratos “um estado predefinido, identificado”: devir é fluxo, é trajeto, é “zona de vizinhança e indiscernibilidade”.

Para compreender mais precisamente esse conceito, vale retomar a distinção que Deleuze e Guattari (1997) constroem sobre a temporalidade: de um lado, temos a história e, do outro, o devir. A história é o conjunto sucessivo dos efeitos de uma experiência ou dos acontecimentos (*chrónos*) e não a própria experiência, o acontecimento. De um lado, encontra-se o contínuo (*chrónos*) e, do outro, o devir, as linhas de fuga, as minorias. O *devir* é sempre minoritário, pois não possui modelo, está sempre em processo, alcançando velocidades, densidades, intensidades e desmedidos movimentos absolutos. Perceber que o conceito de infância eclode em múltiplos sentidos, coloca então a tarefa de pensar que essa experiência pode desdobrar-se num enigma seguido por outros infinitos deslizamentos conceituais. Ou, como diria Gil (2011), é preciso arrancar a maioria da infância, fazendo da infância o movimento presente daquilo que ela é, um ser de devir permanente; devir-criança que também só é possível numa relação assimétrica, dupla e bipolar. Portanto, o devir-criança para as crianças é possível quando, afetadas nessa relação com o *outro*, conectam-se intimamente com o presente — e isso inclui, igualmente, *outros-*



adultos e *outros*-crianças.

Traduzindo a importância do conceito do *devir*, mas agora pensando a experiência e a sua relação com a *infância*, Lima (2011) convida a questionar as concepções adultas estabelecidas, segundo o lema: mais do que saber o que é a infância, importa pensá-la como algo ainda por nós desconhecido. Assim sendo, a experiência de conhecer o *outro* no trabalho etnográfico só se torna possível quando, inserido num campo de relações estabelecidas no terreno: o etnógrafo encontra-se permanentemente a colocar em jogo a sua subjetividade e as formas pelas quais ela se expressa, ficando sujeito às mudanças que porventura estas relações exigem (BRACK-LAMY, 2009 *apud* FERREIRA, 2010). Reflexa e reciprocamente, o encontro com esse *outro*, carrega a marca da alteridade e interpela a pensar sobre nós mesmos, sobre nossa condição de adultos, sobre o que sabemos. (LIMA, 2011). Por outras palavras, o que estamos a dizer é que o exercício de pensar a alteridade da infância enquanto encontro com a diferença que é esse *outro*, convida a olhar o mundo pelas suas irregularidades, precariedades, contingencialidades, incluindo as do adulto-etnógrafo e muitos *outros*, a conhecer o que ainda não conhece(mos), a saber o que ainda não sabe(mos).

Uma tal perspectiva coloca desafios de outra ordem nos processos de pesquisa com crianças: trata-se, agora, de (nos) pensar(mos) não mais apenas, e tão só, sobre esse *outro-criança* mas, a partir da sua temporalidade, de colocarmo-nos na condição de uma experiência com a infância. É nessa aproximação e convivência que podemos começar a pensar nesse *outro* que, diante de nós-adultos, alteriza as nossas possibilidades de ser e estar no mundo, gerando, com isso, modos gerúndios de adultez. Ou seja, de uma condição em andamento, num processo não finalizado, mas ainda em curso. Reconhecer esse *outro-criança* como um outro inominável, como alguém diverso e diferente que nos instiga a pensar sobre nós mesmos, provoca o desalojar de nossas ideias preconcebidas e já estabelecidas, não as tomando como garantidas e infalíveis. A desconstrução das verdades adultas que a pesquisa etnográfica com crianças suscita, desafia então a que nos perguntemos: que efeitos estamos reconhecendo, em nós adultos, nesse encontro etnográfico com as crianças?

•*Das similitudes: partilhadas e constitutivas das relações inter e intrageracionais*

Qualquer reflexão sobre a alteridade entre adultos e crianças é insatisfatória se não entrar, igualmente, em linha de conta com o seu reverso — as similitudes mutuamente partilhadas e constitutivas das relações inter e intrageracionais. Com efeito, um dos reptos colocados pelos Estudos Sociais da Infância à etnografia decorre da consideração das crianças como sendo seres humanos dotados de autonomia conceitual e tão importantes como quaisquer indivíduos de outras idades, o que acarreta enfrentar a observação do princípio da simetria metodológica e ética. (JAMES; CHRISTENSEN, 2000).

Eis uma tarefa difícil, porque se o exercício das similitudes entre crianças e adultos esteve/pode estar na base das comparações que alimentam o adultocentrismo, também a saliência na alteridade, essa

relação entre *outros* culturalmente diferentes, supondo posicionamentos que enfatizam e valorizam, precisamente, tais diferenças, sejam elas objetivas ou subjetivas, pode também enfermar do mesmo problema por redundar em essencialismos que importa desconstruir – esse é o caso da infância como condição internamente homogênea e o da adultez como estado estabilizado e seguro. Este mesmo nó górdio é colocado de forma categórica por Fonseca (1999) quando afirma “A própria ‘diferença’ entre nós e nossos nativos é um artifício da análise. Não adianta criticar a ilusão narcisista de uma fusão de egos entre pesquisador e pesquisado para cair no erro oposto, isto é, na reificação da diferença”. (p. 79).

Nas diferenças incontornáveis e sempre remanescentes entre adultos e crianças, pensar a relação diferença-semelhança não como dicotomia mas como dualidade implica considerar que as semelhanças, nas palavras de Cabral (2007), são uma condição indispensável da comunicação, implicando que o emissor e o receptor, por um lado, aceitem que são semelhantes e, por outro, que partilhem de um contexto de semelhança. “Esta semelhança — e notem que falo de semelhança e não de identidade — estabelece os parâmetros de avaliação da mensagem. Assim, a semelhança é condição da verossimilhança” (p. 109), ou seja, é condição para criar um contexto de relação possível e plausível. Na busca por um plano de comunicação que é gerado na/pela experiência etnográfica, ver mais de *perto* o *outro* que se está a conhecer implica proceder por analogias sucessivas, perscrutando as comparações, contrastes ou associações que permitem estabelecer relações de semelhança entre objetos e, neste caso, entre sujeitos diferentes. “Graças à analogia, um tipo de compreensão que ‘vê’ aquilo que é menos inteligível através de uma comparação com o mais inteligível” (GEERTZ, 2000, p. 37) permite ao/a adulto/a-etnógrafo/a, num longo e lento processo, *estar dentro* do conteúdo significativo das interações das crianças. (VASCONCELOS, 2000).

O problema é que a ênfase nas similitudes entre adultos e crianças não é assim tão linear. Nas etnografias com crianças, a concretização do princípio da simetria metodológica e ética, mais patente nos recursos e estratégias metodológicas usadas sob a pretensão de se aproximarem das crianças por via daquilo que os adultos consideram “amigável” e “lúdico” para elas do que na sua reflexividade crítica, tende a mascarar, frequentemente, estratégias adultocêntricas e atitudes paternalistas por forjarem e forçarem realidades inverossímeis e artificiais para as crianças, seus interesses e mundos sociais. A proximidade afirma-se, aqui, mediante uma conexão com o *dever-ser* infantil e com tudo aquilo que está prescrito à condição da infância como um lugar passível de ser habitado sem dialogias que interroguem permanentemente o lugar do conhecimento produzido até então. Em alternativa, parece-nos plausível ganhar proximidades por um ângulo que, necessariamente, terá que partir da nossa *ignorância* e não dos nossos reconhecimentos prévios sobre a infância e, com isso, colocar-se em uma relação dialógica com o conhecimento que se faz no tempo e nas relações uns com os outros.

## Dialogismo, reflexividade e transformação

O exercício do olhar na etnografia é imprescindível pois essa disposição relacional de compreensão do outro desafia a um movimento interpretativo que é elaborado a partir de uma condição relacional e dialógica reposicionando o sujeito que investiga e o sujeito investigado. Reside aqui um ponto central para atribuírmos o sentido etnográfico dessa dialogia, que nas pesquisas com crianças sempre estaremos envolvidos: adultos e crianças. Geertz (1989), quando nos alertava sobre a importância do relato etnográfico dizia que o exercício da escrita revela essa posição-de-sujeito de quem pesquisa, pelo que, no caso das etnografias com as crianças, precisamos localizar que o lugar do/a pesquisador/a duplica-se com a posição de adulto. Atribuir relativa importância aos modos como temos compreendido a nossa posição-de-sujeito (adultos) nas pesquisas com crianças torna-se, portanto, condição *sine qua non* para produção dos conhecimentos provenientes da pesquisa etnográfica.

Ampliar a reflexividade em torno das relações de alteridade e semelhança no âmbito das relações intergeracionais é, então, relevar a heterogeneidade interna que assiste aos grupos de crianças e à pluralidade de infâncias que constituem este espaço e categoria social, e, ao mesmo tempo, as dimensões das suas experiências culturais como membros que partilham a pertença social a uma mesma categoria, a infância. A reflexividade em torno das dialéticas dos seus respectivos poder(es) e saber(es), e das transformações provocadas pela experiência no terreno, fundamenta uma outra consciencialização acerca das concessões e condutas humanas dos sujeitos e/ou dos rearranjos na organização do mundo social com vista a mudanças

## Referências

- AGAMBEN, Giorgio. **Infância e História**: destruição da experiência e origem da história. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2004.
- ALANEN, Leena.; MAYALL, Berry. **Conceptualizing child-adult relations**. London: Falmer, 2001.
- ALMEIDA, Ana N. **Para uma sociologia da infância**. Jogos de olhares, pistas para a investigação. Lisboa. ICS, 2009.
- BUJES, Maria Isabel. Infância e Poder: breves sugestões para uma agenda de pesquisa. In: BUJES, Maria Isabel; COSTA, Marisa V. **Caminhos Investigativos III**: Riscos e Possibilidades de Pesquisar nas Fronteiras. Rio de Janeiro: DP&, 2005.
- BERGER, Peter; LUCKMAN, Thomas. **A construção social da realidade, tratado de sociologia do conhecimento**. Petrópolis: Ed. Vozes (8ª ed.), 1999.
- CABRAL, João de Pina. "Aromas de urze e de lama": reflexões sobre o gesto etnográfico. **Etnográfica** [online]. vol.11, n.1, p.191-212, 2007.
- BRASIL. CONVENÇÃO DOS DIREITOS DA CRIANÇA (1990). Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/1990-1994/D99710.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/D99710.htm). Acesso em: 20 mar. 2015.

- CORSARO, William. **Sociology of childhood**. London: Pine Forges, 1997.
- DELEUZE, Gilles e GUATARI, Félix. **Mil Platôs**. Capitalismo e Esquizofrenia. Rio de Janeiro: Editora 34, 1997.
- DORNELLES, Leni Vieira. **Infâncias que nos escapam**: da criança na rua à criança cyber. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.
- DORNELLES, Leni Vieira. Sobre o devir-criança ou discursos sobre as infâncias. In: **V Colóquio Internacional de Filosofia da Educação**, Rio de Janeiro. Anais do V Colóquio Internacional de Filosofia da Educação, Universidade Estadual do Rio de Janeiro, 2010.
- FERREIRA, Manuela. **Salvar os corpos, forjar a razão, contributos para uma análise crítica da infância em Portugal, 1880-1940**. Lisboa: IIE, 2000.
- FERREIRA, Manuela. **“A gente gosta é de brincar com os outros meninos!”** - as relações sociais entre crianças num Jardim de Infância. Porto, Edições Afrontamento, 2004.
- FERREIRA, Manuela. **“- Ela é a nossa prisioneira!”** - questões teóricas, epistemológicas e ético-metodológicas a propósito dos processos de obtenção da permissão das crianças pequenas numa pesquisa etnográfica. In: Barbosa, Maria Carmen Silveira & Filho, Altino Martins (orgs), dossiê Das Pesquisas com Crianças ao Encontro da Infância Contemporânea, **Revista Reflexão e Ação** – Revista do Departamento de Educação e do Programa de Pós-Graduação e Mestrado da UNISC (Universidade de Santa Cruz do Sul), Vol 18, nº 2, pp: 151-182, 2010. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/1524/0>. Acesso em: 20 mar. 2015.
- FERREIRA, Manuela; ROCHA, Cristina. Figures de l'enfance, des enfants et leur éducation dans la production universitaire portugaise (1995-2005): quelle est la contribution de la sociologie de l'enfance? - analyse critique. In: Brabant, Louise Hamelin et Turmel, André (dir.), **Les figures de l'enfance d'hier à aujourd'hui: un regard sociologique**, Québec Presses Interuniversitaires, Québec, Canadá, p. 205-222, 2012.
- FONSECA, Cláudia. Quando cada caso não é um caso. **Revista Brasileira de Educação**, n. 10, p. 58-78, jan./fev./mar./abr, 1999.
- FONSECA, Cláudia. **Família, fofoca e honra**: etnografia das relações de gênero e violência em grupos populares. Porto Alegre: Editora da Universidade/UFRGS, 2000.
- FOUCAULT, Michel. **A Hermenêutica do Sujeito**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
- GARNIER, Pascale. Childhood as a question of critiques and justifications: Insights into Boltanski's sociology. **Childhood**, Vol. 21(4): 447-460, 2014.
- GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC Editora, 1989.
- GEERTZ, Clifford. **O saber local**. Novos ensaios em antropologia interpretativa. Petrópolis: Vozes, 2000.
- GIL, José. **Devir-criança: devir-maior ou devir-menor?** mesa-redonda com René Schérer, José Gil e Vanessa Brito. Universidade Nova de Lisboa, 2011.
- HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Trad. Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 7. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- HUNLETH, Jean. Beyond *on* or *with*: questioning power dynamics and knowledge production in 'child-oriented' research methodology. **Childhood**, 18(1) 81-93, 2011.
- JAMES, Allison; CHRISTENSEN, Pia (orgs.). **Research with children** – perspectives and practices. London: Falmer Press, 2000.
- JAMES, Allison. Give a voice to children's voice: practices and problems, pitfalls and potentials. **American Anthropology**, vol. 109, Issue 2, p. 261-272, 2007.
- JAMES, Allison, JENKS, Chris; PROUT, Alan. **Theorising childhood**, London: Polity Press, 1998.

- JAMES, Allison; PROUT, Alan (orgs). **Constructing and Reconstructing Childhood, Contemporary Issues in the Study of Childhood**. London: The Falmer Press, 1997.
- JÓDAR, Francisco, GÓMEZ, Lúcia. **Devir-criança: experimentar e explorar outra educação. Educação e Realidade**. Porto Alegre (RS), v. 27, n. 2, p. 31-45, jul./dez. 2002.
- JOHANSSON, Barbro. Doing adulthood in childhood research. **Childhood**, v. 19, n. 1, p. 101-104, set. 2011.
- KOHAN, Walter Omar. **Infância. Entre educação e filosofia**. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2003.
- KOHAN, Walter (org). **Lugares da Infância: filosofia**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.
- KOHAN, Walter. **Infância, estrangeiridade e ignorância: ensaio de filosofia e educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.
- LARROSA, Jorge. **Pedagogia Profana: danças, piruetas e mascaradas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.
- LEE, Nick. **Childhood and Society: Growing Up in an Age of Uncertainty**. Maidenhead: Open University Press, 2001.
- LIMA, Patrícia de Moraes. Infância e Experiência. In: Sousa, Ana Maria B.; Vieira, Alexandre; Lima, Patrícia de Moraes. **Ética e Gestão do Cuidado: a infância em contextos de violências**. Florianópolis: CED/UFSC/NVC-NUP, 2006.
- LIMA, Patrícia de Moraes. O governo da infância e a arte do cuidado de si. In: Souza, Ana Maria e Barbosa, Isabella (orgs.). **Cuidar da educação, cuidar da vida**. Florianópolis: UFSC-CED-NUVIC, 2011.
- MORIN, Edgar. **O método 5: a humanidade da humanidade**. Porto Alegre: Sulina, 2002.
- PEIRANO, Mariza. A Antropologia como ciência social no Brasil. **Etnográfica**, Vol. IV (2), 2000, pp. 219-232, 2000.
- PROUT, Alan. **The Future of childhood: towards the interdisciplinary study of children**. London: Routledge Falmer, 2005.
- PUNCH, Samantha; TISDALL, E. Kay M. exploring children and young people's relationships across Majority and Minority Worlds, **Children's Geographies**, 10: 3, p.241-248, 2012.
- QVORTRUP, Jens. Foreword. In: Brannen, Julia; O'Brien, Margareth (orgs), **Children in families, policy and research** (pp: xi-xiii). London: The Falmer Press, 1996.
- SPYROU, Spyros **Disclosing childhoods**. Research and knowledge production for a critical childhood studies. London. Palgrave, 2018.
- TURMEL, André. **A historical sociology of childhood, developmental thinking categorization and graphic visualization**. Cambridge: Cambridge University Press. 2008
- UPRICHARD, Emma Children as 'Being and Becomings': Children, Childhood and Temporality. **Children & Society**, 22(4), p. 303 – 313, 2009.
- VASCONCELOS, Teresa. Ao ritmo de um cortador de relva: entre o "estar lá" e o "estar aqui", o "estar com", dilemas e complexidades da etnografia em caminhos pós-modernos de multivocalidade. **Revista Educação, Sociedade e Culturas**, nº 14, 37-58, Porto: Edições Afrontamento, 2000.
- WYNESS, Michael. Children's participation and intergenerational dialogue: bringing adults back into the analysis. **Childhood**, vol. 20, 4: pp. 429-442, 2013.
- WYNESS, Michael. **Childhood**. Cambridge: Polity Press, 2015.

### Informações sobre os Revisores:

**Língua Portuguesa** | Karis Regina Brunetto Cozer  
E-mail: karisrbcozer@gmail.com

**Língua Inglesa** | Karis Regina Brunetto Cozer  
E-mail: karisrbcozer@gmail.com

**Língua espanhola** | Karis Regina Brunetto Cozer  
E-mail: karisrbcozer@gmail.com